9. Modelo de la responsabilidad técnica para la clase de Literatura

> **Ahab debía de haber visto en el transcurso de sus muchos viajes numerosos episodios parecidos, pero hasta la cosa más frívola contenía para él algún sentido oculto, como para todos los hombres demoníacos.**
>
> **Moby Dick. LII**

Interpretación, creación del signo y organización del sujeto

La interpretación, la creación del signo y la organización del sujeto están íntimamente ligadas. Tanto, que he llegado a pensar que son una sola cosa. Porque cuando intentamos explicar qué es interpretar, debemos reconocer que se trata de la creación de una unidad vincular, de un «ensamblaje» entre dos partes que se transforman en partes solamente bajo la consideración del todo vincular. Ese vínculo es lo que hemos llamado tradicionalmente «signo» y ese proceso de ensamblaje ocurre en un lugar; ese lugar es, precisamente, el individuo, el sujeto, la entidad pensante.

Un error fundamental en el que no deberíamos caer es el de quitar al sujeto de la estructura explicativa de la creación del signo. Porque el concepto de «interpretación» apunta a alguien que realiza una tarea y esa tarea es interpretar. Esa estricción (revisión de una estructura inestable de pensamiento) no es otra cosa que el reconocimiento del sujeto como ambiente analítico. El ambiente analítico no constituye un espacio físico, como un aula u otro recinto en el que se ubiquen las personas, sino que deviene el lugar en el que *realmente* ocurre el proceso de interpretación, que, llamativamente, no es otra cosa que lo que llamamos «análisis».

Así que esa organización del sujeto es también el «análisis», sorprendido en su naturaleza más prístina.

Se trata de un simple reconocimiento de sinonimia amplia, entendiendo a la sinonimia como la existencia de más de un término idiomático (expresión) para referir a un mismo valor (peso); asumiendo convencionalmente que se trata de una «vecindad de significado», de una «cercanía», y no de una identidad absoluta de peso para expresiones diversas. He afirmado, entonces, la sinonimia amplia y plural entre interpretación, significación, organización subjetiva y análisis.

La dicotomía expresión y peso (o valor) es exactamente la misma que existe entre el objeto físico moneda/billete y su correspondencia en la cantidad: salvo que necesitemos el cambio por algún motivo especial o que al contrario, nos estorben las monedas en el bolsillo (esto es, que prefiramos una expresión particular), será lo mismo que nos paguen una deuda de mil pesos con un billete de mil, dos de quinientos, cinco de doscientos, diez de cien o inclusive cien monedas de diez o mil de un peso.

En un ambiente analítico (sujeto) ocurre, por análisis (separación y conjunción) la organización, que es la interpretación. El sujeto es capaz de ensamblar valor; «ensambla» un valor a otro en sí, dentro de sí. Sostenidos en la memoria y esperando la oportunidad para expresarse, los valores constituyen lo que hemos llamado Marichal y yo «teoría de fondo». En ese proceso el sujeto asume simultáneamente un rol activo y un rol pasivo. Como si se tratara de una habitación que es capaz de ordenarse a sí misma.

Esto que parece nada más que teoría trivial no lo es. Razonemos las profundas implicancias que posee en la vida de las personas el modo en el que interpretan el término «éxito». Este valor aglutina en sí, condicionando al sujeto de referencia, expectativas, sentimientos, frustraciones, deseos y autoengaños. Su alcance es inconmensurable y el concepto de «éxito» es sólo uno entre muchos.

Modelo de la responsabilidad técnica autoral

A continuación expondré un modelo teórico que representa y explica al funcionamiento característico de la clase de Literatura tradicional, basado en la estructura profesor/alumnos/texto. Estableceré posteriormente el vínculo de los mecanismos abstractos con la construcción de la entidad que he llamado «neosigno» en base a la idea de organización del sujeto.

Pretendo evitar aquí vulgaridades tales como el debate filosófico, el pensamiento político y mi opinión acerca del rumbo que ha tomado la educación en nuestro país. Por lo tanto, me atendré a un desarrollo abstracto y técnico.

El modelo de la responsabilidad técnica autoral debe inicialmente organizarse en tres partes concretas: la existencia de un rector de proceso (docente, profesor); la existencia de al menos un regido, que en la situación de interpretación grupal se encuentra en relación de coordinación con otros regidos (esto es, el grupo de alumnos) y de subordinación al rector; y finalmente, un proceso, que llamaremos sencillamente «interpretación conjunta».

En cuanto a la idea de «subordinación al rector», debe ser comprendida como necesidad teórica y requisito de funcionamiento, y no con las connotaciones negativas de la relación de subordinación que suele señalar en el común de las personas.

Este esquema es una abstracción ordenada y ordenadora de lo que ocurre en algunas aulas de Enseñanza Media en la asignatura Literatura en Uruguay. Es decir que estrictamente debería considerarse como sus coautores a miles de profesores que lo han desarrollado y aplicado durante varias generaciones. Y además, al tratarse de un desarrollo de la Teoría del intersujeto, debe considerarse como coautor también al licenciado Fernando Máximo Marichal Martínez.

Como veremos más adelante, la explicitación de la base epistemológica debería ser requisito imprescindible de todo discurso teórico serio. Por otra parte, la idea de que simplemente coloco nombres y doy formas a algo que ya existía en los hechos es completamente verdadera. Acaso me corresponda algún mérito en el modo de formalizar lo que ya existía.

Al referirnos al rector del proceso, debemos preguntarnos qué es lo que lo define en este contexto analítico específico. No es necesario, sin embargo, caracterizarlo como un ser pensante puesto que es notorio que no podría guiar el proceso de interpretación conjunta un ser carente de raciocinio. El rector posee en sí una imagen del mundo; esto es, un conglomerado racional de opiniones sostenidas en su memoria. He llamado en otra parte a esta base funcional *imago mundi*. Aunque es claro que debe existir en él, puesto que todo ser humano posee una y suele confundir su *imago mundi* con el mundo real, debemos considerarla más allá de las presunciones. Es importante porque envuelta en esa función *imago mundi* del rector del proceso de interpretación conjunta se hallará algo que llamaremos «verosímil analítico».

Respecto a la elección terminológica, cuyo origen el lector podrá encontrar en la lectura de *Crítica y verdad* de Roland Barthes (1966), y que el famoso intelectual francés llamara peyorativamente «verosímil crítico», definiremos aquí al «verosímil analítico» como una imagen cuya función primordial es posibilitar la contrastación entre lo hallado y lo posible en la interpretación, donde lo posible y lo hallado se condicionan mutuamente. Siguiendo una sencilla jerarquía de inclusiones, inicialmente ubicamos al rector; dentro de él, a la *imago mundi* del rector y dentro de la *imago mundi* del rector, al verosímil analítico. El verosímil analítico dictará qué entrará y qué no en el neosigno final; ensamblaje significativo último constituido por índices textuales seleccionados y transformados en orígenes de oportunidad y vínculos establecidos.

Dentro del verosímil analítico, debemos señalar la presencia de los constituyentes de verosímil. Por supuesto que no «agotan» al verosímil analítico. Esto significa que el verosímil analítico en sí mismo no es otra cosa que el conjunto de constituyentes de verosímil. No hay más «espacio» en él. No ocurre así cuando nos referimos a los constituyentes de *imago mundi*, puesto que hay más constituyentes de *imago mundi* que el verosímil analítico (por ejemplo, el literal). Por eso, no es cierto que los constituyentes de *imago mundi* agoten a la *imago mundi* como los constituyentes de verosímil agotan al verosímil analítico.

Los constituyentes de verosímil son: la direccionalidad de la interpretación, la imagen/autoría y la imagen/época de creación. Asimismo, deberán considerarse constituyentes de verosímil todos aquellos elementos que condicionen a la interpretación conjunta y que sean aportes del rector para la guía en el proceso. Por ejemplo, los conocimientos técnicos de composición literaria (en el caso de que el objeto técnico a interpretar sea consensualmente considerado obra «literaria»). Pero inclusive una imagen de la dinámica de clase y de las posibilidades de abstracción y manejo de sutilezas de pensamiento de los alumnos han de considerarse condicionantes de la interpretación, constituyentes de verosímil.

Es importante recordar que dentro de la *imago mundi* del rector pero no en el verosímil analítico deberá existir una imagen/obra a la que llamaremos «literal». El literal cumple la función de servir como «piso» de la interpretación; una suerte de regla a la que regresar una y otra vez, como si de un movimiento de tejido se tratara, para situar y fundamentar el análisis. Es sin dudas apasionante especular acerca del estatus real de su existencia, porque por poco que lo hagamos deberemos reconocer que se trata, sobre todo, de una «fantasía compartida» entre rector y regido.

El otro extremo de la relación fundamental que describo es lo que se ha llamado tradicionalmente (no sin ambigüedades) «alumno» o «estudiante». Aquí lo he de referir como «término regido». También, por el solo hecho de tratarse de un sujeto y como todo sujeto, posee su *imago mundi*. Y no es menos compleja que la del rector o profesor, pero acepta tácitamente que debe ser *reformada* en algunos sectores.

Eso, si se trata de una relación pedagógica saludable. Sabemos perfectamente que la aceptación real de la influencia docente en general ocurre en un bajo porcentaje de alumnos. Y que ello se debe a interferencias tales como la enseñanza recibida a través de las *modas* de difusión o modelos de conducta adquiridos socialmente. Interferencias en las que no entraré aquí pero que matan a la influencia pedagógica saludable. Lamentablemente he visto a muchos profesores modificar su perfil para captar la «simpatía cómplice» de sus alumnos. Exactamente lo mismo que hacen algunos padres y que implica, a largo plazo, un evidente perjuicio para los jóvenes.

Como apunte *meta*, la ventaja de quitar los términos tradicionales y utilizar un lenguaje que evite las sutilezas o diferencias espurias es que el esquema absorbe a la entidad como función propia. Es decir que pasa a ser innecesario precisar las correctas e indispensables distinciones entre «estudiantes», «alumnos», «liceales» e «integrantes del grupo de referencia»; y también entre «tutores», «docentes» y «profesores».

Si bien es cierto que deberemos considerar el hecho de que en la situación real de aula los regidos suelen hallarse en relación con otros regidos y no solamente con el rector, pueden hallarse en relación única con el rector.

En la *imago mundi* del regido, entonces, como constituyente, deberá haber una imagen de la dinámica de clase en la que a su vez habitará una imagen del rector y una imagen de sí mismo (del regido) en

relación con él y con sus compañeros. A partir de la imagen/obra presente también es su *imago*, construirá el regido bajo la guía (o rectoría) del rector al neosigno. El hecho de que comparta el literal con el rector es también, por necesidad lógica y teórica, una fantasía necesaria en él.

Es ahí, en su *imago*, donde encuentra albergue el peso «esto no me sirve para nada» y que suele obstaculizar, cuando aparece, al resto del proceso. Cómo y quién lo instala ahí es la misma sociedad que intenta que el alumno aprenda, al menos en un plano discursivo, exterior, público. Sin la resistencia racional y la colaboración de los padres, los alumnos no tendrán quien modifique esa parte de sí y simplemente pasarán por el sistema educativo sin aprender nada.

Debe quedar claro que no siempre habrá una coincidencia entre los literales de rectores y regidos. Pero como supuesto teórico su necesidad parece indiscutible. Partir de una lectura común del texto a trabajar es fundamental. ¡Pero cuántas veces los profesores nos encontramos con que los alumnos no sólo no han leído el texto sino que ni siquiera lo consiguen o les interesa muy poco saber de qué trata!

No deja de ser importante señalar, por obvio, el hecho de que los pesos que integran el resto de la *imago mundi* y los del interior del verosímil están en interacción profunda. Como ejemplo de esa interacción y de su absoluta relevancia en la lectura e interpretación conjuntas, propondré un episodio particular de *Soldier's Home* (traducido al castellano habitualmente como «La patria del soldado») de Ernest Hemingway, que he trabajado durante varios años con alumnos adultos de Enseñanza Media en el turno nocturno. El protagonista, Harold Krebs, dialoga con una de sus hermanas. Por lo que sabemos, se trata de una niña. Y además, debemos ubicarla en la sociedad estadounidense de mediados de la década de 1920. En la conversación entre Harold y su hermana, ella le pregunta si no pueden ser novios. Él, distraído, mientras hojea un periódico, le responde que ella ya es su chica y le pregunta cómo está su brazo para lanzar en el baseball. Los alumnos, y especialmente las alumnas, interpretaban inmediatamente el episodio como una posible señal de abuso del muchacho respecto a su hermana; un amor no permitido y evidentemente execrable. Eso es el claro resultado del diálogo entre una parte de la propiósfera y otra. Para la *imago mundi* actual, entrenada en la detección inmediata de infracciones morales, especialmente de abuso infantil, es una señal de alerta que Harold no le explique a su hermana que la relación que hay entre ellos es completamente diferente a un noviazgo. Entonces yo, el docente, como guía de la interpretación conjunta, explicaba (mediante el diálogo con mi verosímil analítico y mi imagen de la autoría en mí) que difícilmente Hemingway hubiera pensado en colocar algo tan oscuro en el cuento y que también es necesario entender el comentario de la niña como una manera de poner en evidencia su inocencia respecto a los temas de los adultos, algo a lo que cien años después estamos desacostumbrados. Además, la primera idea, la del abuso, desvía completamente el interés hacia una temática que no es apoyada en el resto del cuento. Pero la de la inocencia de la niña y su falta de conexión con el «mundo adulto» (y un poco más allá: con el «mundo adulto femenino» con el que Harold no puede lidiar) blinda a la de que su inocencia la salva y la acerca afectivamente a su hermano. Lo sexual está lejos, muy lejos, y no es raro que Hemingway lo deje a un lado.

El proceso

Acerca de la direccionalidad dada por el rector al proceso interpretativo (direccionalidad heredada del contenido de su verosímil analítico), cabe hacer un apunte importante. Imaginemos que el interés manifiesto o tácito del docente es la identificación de modos peculiares de expresión. Metáforas, comparaciones, paralelismos, metonimias, personificaciones y en fin, un verdadero zoo de categorías de expresión que no deben tomarse literalmente son señaladas una a una y explicadas a la clase. Pero: ¿acaso no hay una comprensión intuitiva y funcional del hablante respecto a esto por su sola competencia lingüística? Y tanto, que puede ser difícil a veces darse cuenta de que el literal es, justamente,

literal; que las expresiones metafóricas no le pertenecen. Para salvar al literal como significante y siquiera entenderlo, lo transformamos en neosigno. Así, en «el viento de la noche gira a lo lejos y canta», verso escrito por Pablo Neruda, el canto del viento es igual de incomprensible en el literal que María o Juana diciendo: «ay, ayer llegué muerta del trabajo y dormí como un tronco». Los muertos no hablan y los troncos no duermen, de la misma manera que el viento no canta. Dirigir por la identificación de estas «figuras» la interpretación, lateralmente expresa la insignificancia de nuestra asignatura y genera, naturalmente, desinterés. Se trata, en resumidas cuentas y sin miramientos, un «autoatentado técnico».

Lo que el rector decide hacer con la obra habla de él, lo desnuda (metafóricamente hablando) frente a sus regidos. La mayoría de nosotros hemos estado en clases en las que los profesores parecían estar obsesionados con ciertas ideas. Podría tratarse de la opresión de la mujer, de la sensibilidad burguesa romántica, de las injusticias sociales, de la violencia simbólica; una y otra y otra vez volviendo sobre lo mismo. Y es cierto que ese eterno retorno a lo traumático irresuelto abre una ventana a la mente de los docentes y los expone. De ahí que el solo análisis de la direccionalidad atribuida a la interpretación resulte un verdadero ámbito analítico a desarrollar.

Y además de mostrar las obsesiones del rector, la direccionalidad responde a la pregunta acerca de qué ideas quiere el rector que se modifiquen en la *imago* del regido.

Pasaré a abordar el proceso de elaboración del neosigno o supertexto, partiendo de la base de que la estructura de la clase es la tradicional, con un rector frente a un grupo de regidos.

Dicho de manera extremadamente sucinta, lo esencial el proceso se trata de crear orígenes de oportunidad. ¿Qué son estas entidades llamadas «orígenes de oportunidad»? Son puentes entre el literal y los discursos que rodean a la existencia misma de ese literal, tales como la época de creación de la obra, la tesis que el autor parece insinuar o que abiertamente promueve y las estrategias que apoyan la aparición de esa tesis.

Es necesario entender aquí que la obra está concebida, desde el modelo de la responsabilidad técnica autoral, como una estricta relación de codependencia a la que he llamado «complejo tesis/técnica». El complejo está regulado de acuerdo a una atribución retrospectiva de responsabilidad sobre la autoría respecto a la elección de la técnica que brinda apoyo a la tesis.

Responsabilidad técnica atribuida

La autoría es responsabilidad técnica. Atribuimos desde un tiempo, el tiempo de lectura, intencionalidad sobre el empleo de la técnica en el tiempo de escritura (o de creación, en el caso de que la obra haya tenido un origen oral). La técnica que utilizamos para poder reconstruir intencionalidad técnica por parte de la autoría es la «técnica fósil» que constituye a la obra misma. La autoría hizo uso de determinados medios técnicos en busca de lograr un efecto de lectura. Tenemos acceso a la técnica fósil que es la obra que llega a nuestras manos, nuestro original de trabajo (más allá de que se trate de una traducción). Y a partir de ese original de trabajo buscamos la reconstrucción de la intencionalidad autoral.

Cabe una breve aclaración técnica importante. Si la obra es traducida, deberíamos –la ética técnica así lo demanda– considerar al traductor como coautor. Por ejemplo, en la Ilíada (y admitiendo la existencia de Homero) podemos decir que existe una Ilíada que es coautoría de Homero y Luis Segalá y Estalella, pero también existe la de Homero y Salvador Peña Martín, entre otros. Y la coautoría por traducción debería ser admitida y asimilada de una vez al trabajo de aula. De esa forma, nuestro original de trabajo está condicionado no sólo por las decisiones técnicas del autor en su lengua original, sino también de las decisiones del traductor. De manera tal que podemos seguir trabajando con rasgos estilísticos concretos más allá de que trabajemos con traducciones.

Lectura de óptimo concedido y lectura de óptimo en disputa

En la clase de Literatura no juzgamos las elecciones técnicas del autor. Dejamos esa actividad para los llamados «críticos». Por eso, desde mi perspectiva, es equivocado llamar «crítico» a aquel que realiza un análisis literario. Porque, por ejemplo, una crítica positiva a una obra es radicalmente apologética; mientras que una crítica negativa es radicalmente destructiva, pero la lectura de clase no es ni apologética ni destructiva; entiende que el vínculo entre técnica e intención autoral es un vínculo óptimo, y toma a ese óptimo como supuesto de lectura. Por eso, es una lectura de óptimo concedido.

Sin embargo, cuando leemos intentando una crítica ponemos el vínculo técnico en disputa. Y algunos van más allá, poniendo en disputa al vínculo mismo de la autoría con el mundo. Por ejemplo, planteando que Borges era un escritor de derecha y juzgando su posición política como un error.

Para la lectura de óptimo en disputa debemos tener en mente la noción de «condicional hipotético»; si Herman Melville quiso hacer una novela de aventuras, entonces, la detención de la acción en los capítulos intermedios entre el XXXVI y el CXXXIII resulta un error técnico. Pero si quiso hacer que el lector viviera el recorrido por la novela de manera errática, tal y como los marineros del Pequod tras la gran ballena blanca, entonces el vínculo entre técnica e intención resulta óptimo.

Otro condicional hipotético común para la lectura de óptimo en disputa puede ser el de la búsqueda de la originalidad. Como no podemos tener certezas acerca de la intención autoral, debemos suponerlas. Y tal vez decir algo que hacía falta decir y decirlo del modo en que la autoría eligió hacerlo, sea un condicional hipotético interesante para la lectura del óptimo en disputa.

Ciertamente, algunos autores recientes se valen de la presunción inocente, por parte de lectores neófitos e ignorantes, de que crean obras originales, o relativamente originales. Pero a decir verdad copian el estilo de autores que han sido históricamente exitosos. Como la comercialización de los autores nuevos y su consumo está impulsada por la maquinaria editorial, que es un nido de buitres que se alimentan del cadáver de la cultura, la «deuda» con esos autores se toma como «influencia» u «homenaje». Debido a que el concepto de «plagio de estilo» no existe, y es considerado plagio solamente la reiteración de ideas o fragmentos, pero no de combinaciones tales como uso del narrador, empleo de un lenguaje poético determinado, uso peculiar de ciertas imágenes, creación de un perfil de personaje, manejo singular del argumento; como las combinaciones en el manejo de estos elementos –y aún otros– no se consideran «plagio», entonces muchos jóvenes consumen a Edgar Allan Poe, a Julio Cortázar, a García Márquez, y a tantos otros, como si las nuevas creaciones, firmadas por nombres artificialmente promocionados, aportaran nuevas visiones al mundo. Porque, en general, se supone el interés por la originalidad: «si tal autor quiso ser original con su planteo estético, lo logró», es la formulación con forma de condicional hipotético. Y se concede, en la lectura del óptimo en disputa, el óptimo entre intención autoral y técnica. Y la rueda del mundo sigue girando.

Eventualidad del signo

Identificaré cuatro partes a caracterizar: significante, significado, signo y ambiente.

El neosigno y la reorganización subjetiva

Por todo lo dicho, ¿es cierto que no será igual interpretar en clase a Sófocles, Esquilo, Homero, Dante, Cervantes o episodios bíblicos, que interpretar a Baudelaire, Ibsen, Ionesco, Hemingway, Rulfo, Kafka, Neruda o García Márquez? No será lo mismo porque el rector influirá de manera diferente cuando respete a la obra de un modo especial, como se respeta a los más grandes clásicos de todos los tiempos. Y no es sólo una cuestión de respeto. Recordemos que el rector sabe que existe un enorme «aparato crítico» en torno a las obras del primer grupo. No así respecto a las del segundo. Y a ello

debemos agregar que las obras más antiguas demandan una lectura más «erudita» y menos «espontánea». El rector condiciona inmediatamente a los regidos cuando aparecen las fieras del canto primero de la Divina Comedia a ver en ellas representaciones de pecados. El trabajo mismo de la rectoría no es exactamente el mismo para trabajar unas y otras obras. Esto es más notorio cuando el rector elige enfrentar obras que no poseen «aparato crítico». Y cuando digo «aparato crítico» me refiero a opiniones analíticas previas, interpretaciones aceptadas como buenas por la tradición. El rector lo sabe y le guste o no también sabe que uno de los propósitos del ámbito de la clase de Literatura es enseñar a los regidos que no se puede decir cualquier cosa, no se puede opinar lo que sea, sobre todo de las obras más importantes, las canónicas.

Por lo tanto, por debajo de la elección de las obras y autores corre un río de opiniones previas respecto a su valor artístico. De ahí que cuando un colega me habla de que trabaja con un autor vivo, de moda o local, y lo hace en la unidad de literatura contemporánea en la que ese autor queda confrontado con Borges, Cortázar, Onetti o García Márquez, y decide dedicarle tiempo a ese autor desconocido, solamente puedo entenderlo como un síntoma de brutalidad y de rebeldía torpe que perjudicará a sus grupos inevitablemente. Así he visto a ciertos colegas quitar tiempo de estudio de cualquiera de esos autores por leer y comentar en clase a una amiga de la profesora que da clases en la localidad en la que se ubica el liceo…

En definitiva, difícilmente pueda negarse que el rector es un predicador y que la direccionalidad elegida para su interpretación dejará en evidencia el culto al cual pertenece.

La metáfora orquestal

¿Y la verdad?

Acerca del problema del literal y de la implicancia de lo metafórico en él, recomiendo la lectura del cuento de Leo Maslíah llamado «La buena noticia». La anécdota de la narración y sobre todo su resolución, gira en torno a la expresión «voy a ser mamá» y su ambigüedad.